

جامعة مؤتة

كلية الدراسات العليا

التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة

إعداد الطالبة

براءة عمر الشواورة

إشراف الدكتور

أحمد عبدا الطراونة

رسالـــــــــة مقدمة إلى كلية الدراســـــــــــــات العليـــــــــــــا

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في علـــــم النـــــفـــــس التربوي/ قسم علـــــم

النفـ ـس

جامعة مؤتة، 2015م

الإهداء

إهداء إلى.........

إلى من ذللا لي الصعاب بدعواتهما الصادقة والدي حفظهما ا ...

إلى رفيق دربي إلى من سار معي نحو حلمي خطوة بخطوة بذرناه معاً...... وحصدناه معاً...... وسنبقى معاً بأذن ا .

إلى ضحكتي في هذه الدنيا، سعادتي ونور عيني بناتي(ندى و ميس).

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلىرياحين حياتي (أخواني).

إلى عائلتي الثانية حفظهم ا (عائلة زوجي).

الشكر والتقدير

أتقدم بخالص الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور أحمد الطراونة المشرف على الرسالة، لما قدمه لي من نصح وتوجيهات سديدة وملاحظات علمية قيمة أسهمت في إثراء الرسالة.

والشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة، على تفضلهم بقبول مناقشة الرسالة.

كما وأوجه شكري وتقديري إلى أساتذتي في قسم علم النفس لما قدموه لي من علم وتوجيه طيلة فترة دراستي.

وكل التقدير والامتنان والعرفان إلىجامعة مؤتة وكل من مد يد العون و المساعدة لإنجاز هذه العمل العلمي المتواضع.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة

براءة الشواورة

جامعة مؤتة، 2015

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة، في ضوء متغيرات الجنس ونوع الكلية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياس التسويف الأكاديمي المكون من (21) فقرة، ومقياس دافعية الإنجاز المكون من (23) فقرة، ومقياس مركز الضبط المكون من (22) فقرة، والتحقق من صدقها وثباتها. وطبقت الدراسة على عينة من طلبة جامعة مؤتة تم اختيارهم عشوائيا من كلا الجنسين بلغت (908) طالبا وطالبة للعام الدراسي 2014-2015.

أظهرت نتائج الدراسة أن (37.6%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي، و(35.5%) أظهروا مستوى متوسطا من التسويف الأكاديمي، و(26,9%) أظهروا مستوى منخفضا. كما كشفت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزى للجنس، بينما توجد فروق بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3.41)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزىلنوع الكلية وكانت لصالح الكليات الإنسانية بمتوسط حسابي (2.74)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط تعزى لنوع الكلية. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التفاعل بين الجنس ونوع الكلية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط، ووجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز. وتم مناقشة نتائج الدراسة وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها تصميم البرامج التدريبية والإرشادية لمساعدة الطلبة على كيفية التخاص من مشكلة التسويف الأكاديمي.

Abstract

Academic procrastination and its relationship to achievement motivation and locus of control among mutah university students

Braah shawawreh

Mutah university ,2015

This study aimed at investigating the level of between Academic procrastination and its relationship to achievement motivation and locus of control among mutah university students ,in veiw of gender and college type variables.in order to achieve the objectives of the study , the scales of Academic procrastination that consist of (21) items and achievement motivation (23) and locus of control(22) items tool were developed and the level of its reliability and certainty was asserted. the study sample is consisted of (908) students (male and female) from mutah university in 201402015.

The results showed that (37.6%) of the participants exhibited ahigh level of procrastination, (35.5%) an average level , and (26.9%) exhibited alow level.the results also showed that no significant differences were found in Academic procrastination and achievement motivation due to gender , and significant differences were found in Academic procrastination and locus of control due to male in average (3.41), the results also showed that asignificant differences were found Academic procrastination and its relationship to achievement motivation due to college type in favor of humanitarian college in averge (2.74).no significant differences were found in Academic procrastination its relationship locus of control due to college type or interaction between them.

The results also showed that Academic procrastination related positively to the locus of control ,and negatively to achievement motivation. the results were discussed and anumber of recommendations were suggested such as development training programs to help participants to lessening Academic procrastination.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يعيش الطالب ضمن سياقاتمختلفة ومتعددة منذ بداية حياته، ولكن السياق الجامعي يعد أكثر هذه السياقات أهمية، إذ إن ما يتعلمه الفرد في الجامعة يحكم سلوكياته، ويحكم كذلك خياراته في المواقف التي يتعرض لها، ومن ثم ينمي مهاراته فيها ويكتسب خبراته من خلالها.

تعد الجامعة العامل البيئي الأول المؤثر في الطالب بلا منازع، كما أنها الوسط الذي تحدث فيه عمليات التفاعل الدينامكي للإنسان، مما جعلها محط اهتمام علماء النفس على اختلاف تخصصاتهم (خليفة،2000).

ونظرا لما يشهده العالم من تطورات متسارعة أثرت في مختلف مجالات الحياة تأثيرا ملحوظا على الأفراد والمؤسسات، ونتيجة لهذه التطورات في مجال التعليم فقد ظهرت الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه الطلبة. ومن أبرز هذه المشكلات ظاهرة التسويف الأكاديمي التي تشكل عائقا أمام الطلبة في جميع مراحل دراستهم وخصوصا المرحلة الجامعية (جودة،1998).

وتعد المرحلة الجامعية من المراحل التي تحتاج إلى التوافق مع متطلبات الحياة المعاصرة كافةنظراً لما يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة من إمكانيات ومقدرات نفسية وفكرية تمكنهم من التعامل مع المعطيات الجديدة، والتصدي لمظاهر القلق الأكاديمي، بسبب انتقالهم إلى بيئة تعلم جديدة في الجامعة، وما تتطلبه هذه البيئة من استعدادات ومقدرات ومتطلبات للمساقات التي يدرسونها، وأساليب التدريس الجديدة، وتشكيل علاقات اجتماعية، وصداقات جديدة مختلفة عما كان يألفه الطلبة في المدارس، وتعد الجامعة مجتمعاً بشرياً تربوياً تظهر فيها أنواع متعددة من المواقف، وتنشط بداخلها صور مختلفة من التفاعل، وتتضح بين أفرادها أشكال متنوعة من العلاقات، وهي تهدف إلى

تزويد طلابها بالمعلومات والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تسهم في تشكيل الجوانب الأساسية في الشخصية (قطامي، 2002).

إن التسويف الأكاديمي يتمثل في التأجيل الطوعي لإكمال المهمات الأكاديمية ضمن الوقت المرغوب فيه أو المتوقع، رغم اعتقاد الفرد بأن انجازه لتلك المهمات سوف يتأثر سلبيا، ويمكن وصفه كذلك بأنه تأجيل البدء في المهمات التي ينوي الفرد في نهاية المطاف إنجازه، وينتج عنه الشعور بالتوتر الانفعالي لعدم تأديته للمهمة في وقت مبكر**(Solomon and ,Rothblum, 1984)** .

هناك عاملين أساسين للتسويف الأكاديمي هما : الخوف من الفشل، والنفور من المهمة، ويرجع الخوف من الفشل إلى أن الطالب لا يصل إلى ما يتوقعه الآخرون عنه أو توقعاته عن نفسه، أو بسبب الخوف من الأداء السيئ، ويرجع النفور من المهمة إلى أن الطالب يكره الاندماج في الأنشطة الأكاديمية أو نقص الطاقة لديه (العنزي، الدغيم،2003).

أن التسويف الأكاديمي ظاهرة شائعة بين طلبة الجامعة, وتؤدي إلى مستوى دراسي منخفض، ودرجات ضعيفة، وهروب وتسرب من الدراسة. ويمكن التعرف على المسوفين الأكاديميين حينما يؤجل الطلبة واجباتهم ومهماتهم الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة، فهو يعتبر سلوكا غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، وخصوصا إذا تكرر بشكل ملحوظ، كما ويظهر الجانب الانفعالي للفرد في صورة الإحساس بالندم واليأس أو لوم الذات، ويظهر تأثيره الخارجي في عدم التقدم في الدافعية لدى الفرد وبالتحديد دافعية الإنجاز لديه (نشواتي،2003).

ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، ويتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة، ولدافعية الانجاز علاقة بمركز الضبط والذي يهتم بالمعتقدات المتكونة لدى الفرد بخصوص أي العوامل هو الأكثر تحكما في نتائج الأفعال (مقابلة ويعقوب،1994).

ويعد مركز الضبط هو أحد مكونات الدافعية الهامة، وله تأثير في تحقيق الانجاز، ويتحدد مركز الضبط باعتباره بعدا دافعيا بالصورة المعرفية التي يتم بها إدراك الأفراد أـسباب النجاح والفشل عند تنفيذ المهمة (خليفة،1997).

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لبحث العلاقة المنطقية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد ظاهرة التسويف من الظواهر المنتشرة في حياتنا اليومية، فالإنسان الذي يؤجل أعماله هو إنسان يعرف ماذا يريد أن يفعل ؟ ولديه استعداد لإنجاز هذه المهام مخططا لها ولكنه يؤجل إنجازها، أو لا يكملها. ولقد زاد انتشاره لدى طلبة الجامعة حسب بعض الدراسات مثل دراسة(أبوغزال،2012)،ودراسة(yong,2010)، وهنا يلجأ الطالب إلى تأجيل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما يؤدي إلى زيادة الضغوط الواقعة عليه.

كما يؤدي التسويف الأكاديمي إلى تدني المستوى الدراسي وانخفاض في التحصيل والابتعاد عن المحاضرات والتسرب منها، كما قد يؤدي إلى الإعاقة بين التوافق الشخصي والوظيفي.

وبناء على ذلك شعرت الباحثة بضرورة إجراء دراسة تبحث في التسويف الأكاديمي وعلاقته في دافعية الانجاز ومركز الضبط لدى الطلبة في جامعة مؤتة. وسيما وأن فشل الطالب الأكاديمي قد لا يعزى إلى ضعف القدرة أو الجهد بل قد يعزى إلى ضعف الدافعية ومركز الضبط لديه.

لذا جاءت هذه الدراسة لبحث علاقة التسويف الأكاديمي بدافعية الانجاز ومركز الضبط لدى الطلبة في جامعة مؤتة. وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

1. ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط تعزى للجنس ونوع الكلية" ؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين مستوى التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط ؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدفهذهالدراسةإلىمعرفة التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة،وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة.
2. تشخيص مشكلات التي قد تواجه الطلبة عند القيام بالمهمات الأكاديمية ومعرفة الأسباب المؤدية للتسويف الأكاديمي باختلاف الكلية والجنس .
3. التعرف على الفروق في التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى الطلبة في جامعة مؤتة.
4. التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى الطلبة في جامعة مؤتة.

4.1 أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من ناحيتين هما:

أ- **الناحية النظرية:**

قلة الدراسات العربية والأجنبية في حدود علم الباحثة التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز ومركز الضبط،والبحث عن سبل إرشادية وعلاجية تقلل التسويف الأكاديمي لدى الطلبة.

ب- الناحية التطبيقية:

1. تحاول هذه الدراسة معرفة مدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة والعمل على الحد من انتشارها.
2. وضع تصور وبرامج إرشادية خاصة بالطلبة لتحسين عملية التعلم، وزيادة دافعيتهم للإنجاز وتحصيلهم الدراسي.
3. الأستفادة من المقاييس المستخدمة في الدراسة من أجل تطبيقها في دراسات أخرى وعلى عينات أخرى.

5.1 حدودالدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

الحدودالموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على التعرف على ظاهرة التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز ومركز الضبط.

الحدود البشرية: تقتصر الحدود البشرية على عينة طلبة جامعة مؤتة.

الحدود الزمنية : العام الدراسي 2014-2015 م.

الحدود المكانية : جامعة مؤتة.

6.1مصطلحات الدراسة

- التسويف الأكاديمي:

المعنى الاصطلاحي :

"التسويف الأكاديمي :" الفشل في أداء المهام المطلوبة في الوقت المحدد أو تأجيله حتى آخر لحظة .(wolters,2003)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

"تأجيل المهمة دون وجود مبرر،كما يحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في الدراسة ".

- دافعية الانجاز:

المعنى الاصطلاحي:

دافعية الانجاز:"رغبة أو ميل الفرد في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل " (قطامي، عدس،2002).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

الدرجة التي سيحصل الطالب عليها بناء على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

- مركز الضبط:

المعنى الاصطلاحي:

مركز الضبط:" اعتقاد الفرد حول قدراته في السيطرة على الأحداث والمواقف التي يتعرض لها، ويتعلق بإدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بالسلوك (حبيب،1990)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على المقياس المخصص لقياس درجة مركز الضبط لديه في هذه الدراسة.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

أولا: التسويف الأكاديمي:

إن التطور العلمي والحضاري والتكنولوجي الهائل الذي حدث خلال مدة زمنية قصيرة ترك آثاراً إيجابية وسلبية على جوانب الحياة المختلفة سواء الإجتماعية أو الأقتصادية أو التربوية، مما أدى إلى ظهور مشكلات تربوية في المؤسسات التعليمية منها الجامعات بشكل خاص،وتختلف هذه المشكلات من حيث الكم والنوع عن تلك التي كانت سائدة في الماضي، ومن بين هذه المشكلات التسويف الأكاديمي والدافعية للإنجاز المنخفضة (أبو الحبايب، 2010).

ويعتبر التسويف الأكاديمي في إداء المهمات الموكلة من الأمور الشائعة لدى الأفراد، إلا أن تكراره بصورة مستمرة يعتبر مشكلة لما قد يكون له من تأثيرات سلبية على الفرد سواء أكان داخليا يظهر على صورة الاحساس بالندم أو اليأس ولوم الذات، أما تأثيراً خارجياً الذي يظهر في صورة عدم التقدم في الحياة الدراسية، أو فقدان الكثير من فرص الحياة (خليفة،2000).

ويرى ونج (wong,2002) أن التسويف هو عملية تأجيل شيء ما إلى وقت لاحق، التي تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، كما أنها سلوك متعلم، وأحياناً ما يكون التسويف شكل من أشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على أنه غير سار، وليس له معنى وغير ممتع.

وأوضح لي (lay,1986) أن التسويف الأكاديمي هو ميل لا عقلاني لتأخير المهمات التي ينبغي إنجازها، كما يعرف بأنه إرجاء الأعمال التي يجب إنجازها اليوم

إلى وقت آخر، فالمسوف شخصاً يؤجل أعماله، وهو يعرف ماذا يريد أن يفعل ولديه الاستعداد لإنجاز هذه المهام المخطط لها لكنه يؤجل إنجازها (ferrari ,2000).

أما مصيلحي والحسيني (2004) فقد عرفا التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب البدء في عمل واجباته الأكاديمية أو تأخيرها، مما يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الرضا الدراسي وضعف الدافعية للإنجاز.

وعرفه شراو ووادكنز وأولافسون (Schraw, Wadkins, and Olafson, 2007) على أنه: التأجيل المتعمد للواجبات الأكاديمية التي يجب أن تكمل في الوقت المحدد كالاختبارات والأبحاث أو متطلبات المساقات الجامعية.

وعرفه ولترز (wolters,2003) بأنه الفشل في أداء نشاط أو مهمة ما ضمن الوقت المحدد لها، كما يعرف بأنهتأجيل المهمات والواجبات إلى وقت لاحق (sunitha,musthafa,2013).

أما بالنسبة لأنماط المسوفين الأكاديمية فقد حدد فراري (ferrari ,2000) ثلاثة أنماط من المسوفين وهي: المسوف الإستشاري الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي الذي يؤجل إنجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بالطريقة السلبية، وأخيرا المسوف القراري الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

أن التسويف الأكاديمي يزداد انتشاره لدى طلبة الجامعات الذين تنتقل إليهم المسؤولية الكاملة لإداء المهام الدراسية بعد المراحل الدراسية السابقة التي يشاركهم فيها كلا من الآباء والمدرسين، كما أنهم يواجهون أيضا ضغوطا مستمرة بسبب مطالبتهم بتقديم الأبحاث والتقارير أو الأستذكار للأمتحانات، لذا فقد يلجأ البعض منهم إلى تأجيل عمل هذه المهام حتى آخر لحظة، مما يؤدي زيادة الظغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك سلبا على الجوانب التعليمية والنفسية لديهم (tuckman,2002).

ويبين أبو غزال (2012) أن أسباب التسوف الأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

وقد أوضح يسل (yesil,2012) أن هناك عدة أسباب للتسويف الأكاديمي بعضها يتعلق بنظرية التعليم وممارسته، كعدم إلمام المدرس بمجاله التعليمي، واعتماده على النظريات المنصوص عليها في المادة التعليمية، وعدم استخدام المدرس لأساليب التدريس المختلفة، وعدم قدرة المدرس على إبراز أهمية الموضوع بما يتناسب مع ميول الطلبة وتصرفاتهم، وتركيز المحاضرة على الجانب النظري وعدم احتوائها على الجانب التطبيقي، وهناك أسباب تتعلق بمحتويات المساق كعدم الاقتناع بأهمية المهارة أو المعلومة المدروسة، أو أنها لا تجذب الطالب بشكل كافي، وأيضا هناك أسباب تتعلق بزيادة الثقة بالنفس كامتلاك الثقة الزائدة بقدرته على الإنجاز، وتجميع علامات ممتازة في المادة مما يؤدي إلى عدم الدراسة إلا في اللحظات الأخيرة، وسهولة المادة العلمية بحيث لا تتطلب الوقت الطويل للدراسة، وأسباب تتعلق بضعف الثقة بالنفس كتأكيد بعض الطلبة على عدم إمكانية النجاح إلا بالدراسة في آخر أسبوع من الامتحان، أو أن الطلبة الذين يدرسون بشكل منتظم يكونون محل سخرية وشتم من بعض زملائهم، بالإضافة إلى الخوف من نسيان المعلومات في حالة الدراسة المبكرة.

وقد بين توكمان (tuckman,2002) أسباب التسويف الأكاديمي وفقا لنتائج الأبحاث في الاعتقاد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الاشباع، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المنخفضة من الدهاء واليقظة والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والإكتئاب، كما أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية، وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة.

آثار التسويف الأكاديمي:

للتسويف آثار عديدة في السلوك الإنساني، فهو يؤثر سلبيا في الإدارة والإنتاج، ويؤثر في كيفية تعاطي الدماغ مع متطلبات الحياة (Ozer, 2011).

كما أن التسويف الاكاديمي يؤثر في بعض المتغيرات المهمة في حياة الفرد، فهناك علاقة عكسية بين تقدير الذات وظاهرة التسويف، فكلما ضعف تقدير الفرد لذاته زاد تسويفه (Krawchuk, and Raijani, Klassen 2007).

كما أن هناك علاقة سلبية بين سلوك الفرد الذي ينشد الكمال في أفعاله وأقواله وظاهرة التسويف. حيث أظهرت النتائج أن الطلبة الجامعيين لمرحلة البكالوريوس كلما كانوا أكثر كمالا في أفعالهم كانوا الأقل تسويفا أكاديميا مقارنة بأقرانهم. كذلك فقد وجدت علاقة بين الخوف من الفشل والتسويف الأكاديمي (Capan, 2010; Seo, 2008).

ووجد كذلك أن طلبة الجامعة الذين يمارسون العنف لديهم ميل إلى التسويف، وما ظاهرة العنف إلا سلوك ناتج عن أمور عدة، منها: عدم ضبط الانفعالات الناتجة عن التسويف (Onwuegbuzie, 2004).

وقد أوضح (Chu,Choi,2005) أنه كلما زادت الدافعية قل التسويف فالأفراد الذين لديهم شعور بالقدرة على الإنجاز لديهم رغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة، ويحاولون اختراع طرق ناجحة أو أكثر عملية في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم. كما أشارت الكثير من الدراسات إلى أنه كلما زادت ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على الإنجاز قل سلوكه أو ميله التسويفي.

كما أن التسويف يؤثر في الأداء العام للفرد، حيث وجد أن الشخص المسوف يكون أداؤه أقل من نظيره غير المسوف(Steel, Brothen, and Wambach, 2001) ، كذلك فإن المسوفين أكثر شعورا بالتعاسة؛ نتيجة لأعمالهم وأفعالهم التسويفية وإضاعتهم للوقت (Tice and Baumeister, 1997).

وعلى الرغم من ذلك فإن للتسويف جانبا إيجابيا في حالة التأني لمعرفة مزيد من المعلومات التي تساعد في فهم الحوادث أو الخيارات، وبالتالي يكون في التأني السلامة، وله عواقب إيجابية، فيصبح التأجيل في اتخاذ القرارات أمرا جيدا (Chu and Choi, 2005)

كما يؤدي التسويف الأكاديمي إلى الملل وكل من الاندفاع والأنانية، والشعور بالذنب، والشعور ببطء مرور الوقت، والمماطلة أو التسويف، وضعف الأداء الأكاديمي، والقلق، والاكتئاب، واليأس، والغضب، والعداء، والغياب عن المدرسة، والانجاز الدراسي، والتسرب (السورطي، 2008).

ويشير كيلي وماركوس (Kelly and Markos,2001) إلى أن الملل عادة يأتي من البيئة غير المثيرة، والوسط الرتيب، والمحيط غير الممتع للمتعلم.

ثانيا : دافعية الانجاز

يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحض الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة. ويفترض معظم الناس أن السلوك وظيفي أي أن الفرد يمارس سلوكاً معيناً بسبب ما يتبع هذا السلوك من نتائج أو عواقب تشبع بعض حاجاته أو رغباته، وربما كانت هذه الحقيقة، هي المسلمة التي تكمن وراء مفهوم الدافعية، حيث يشير هذا المفهوم إلى حالات شعورية داخلية، وإلى عمليات تحض على السلوك وتوجهه وتبقي عليه. وعلى الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية على نحو مباشر، إلا أنها تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي، يمكن استنتاجه بملاحظة سلوك الأفراد، وملاحظة البيئة التي يجري هذا السلوك في سياقها (ball,1977).

ونظراً للدور الهام الذي تلعبه الدافعية في التعلم والاحتفاظ والأداء، حاول علماء النفس تحديد العوامل المؤثرة فيها، فقسموا الدوافع إلى فئتين كبيرتين، فئة الدوافع البيولوجية Biological motives وهي دوافع ناجمة عن حاجات فيزيولوجية متنوعة، كالجوع والعطش والجنس والراحة والنوم.. الخ، وفئة الدوافع الاجتماعية Social motives، وهي الدوافع الناجمة عن التفاعل مع البيئة الاجتماعية كالحاجة إلى الانتماء والأمن والإنجاز وتقدير الذات وتحقيق الذات.وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية

خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي، كما تتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التعليمة من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأن الدافعية على علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال.(Gage and Berliner1979)

وقد استخدم مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى ألفرد أدلر(adler)، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وإلى كورت ليفين (Levin) الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز (خليفة،2000).

ويرتبط مفهوم دافعية الانجاز أو الحاجة إلى الإنجاز بنظرية اتكنسون (Atkinson) وماكليلاند (mcclleland) التي تعتمد على ثلاثة مبادئ أساسية هي : قوة دافع الحصول على النجاح، وتوقع تحقيق الهدف،والقيمة الحافزة المدركة (النجداوي،1990).

ولكن من الثابت أن موراي (murray) أول من قدم مفهوم الحاجة إلى الإنجاز في دراسة ديناميات الشخصية، وذلك باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما يعزى إليه الفضل في بدء تحديد مفهوم هذا الدافع وفي إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم في قياسه،وإن الدافعية للإنجاز إحدى الحاجات العشرين التي حددها موراي ويعني تحقيق شيء صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها واداء ذلك بقدر من السرعة والاستقلالية والتغاب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة , حيث تؤكد دراسات التحليل العاملي أن

دافع الانجاز يتضمن ثلاث مكونات أساسية هي: الطموح والجهد المستمر والمثابر والجاد والتحمل (أبوحطب ,1980).

وتعرف دافعية الانجاز أيضا بأنها التنافس في ضوء مستوى معين من مستويات الامتياز الأكاديمي أو الاهتمام بالمنجزات الأكاديمية، أو الرغبة في الأداء الجيد سواء في المدرسة أم الجامعة وأي مجالات أخرى،أو الميل إلى السعي والكفاح في سبيل النجاح في المواقف الأكاديمية (أبو غزال، 2007).

وعرف كل من (سيد،عطية،2001) دافعية الإنجاز بأنها الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال ، كما أنها " الرغبة في الإجادة والامتياز في تحقيق نتائج المهام التي يقوم بها الأفراد " .

كما أن دافعية الانجاز تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقيمي من حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين (الصافي، 2000).

كما عرف الزيات (1996) دافعية الإنجاز الذي اشتق مفهومها من نظرية أتكنسون بأنها دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة ومحددة.

أن الدافع للانجاز ذو ثلاثة أوجه هي : الكيفية السلوكية (معرفية وجدانية وسيليه) ونوع الواجهة (مىاجهة الذات ومواجهة المشكلة) ومنظور الزمن (قبل واثناء وبعد أداء المهمة). (النابلسي, 1993)

كما أن الدافعية للإنجاز حالة متميزة من الدافعية العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (قطامي وعدس،2002).

ويضيف بول (ball,1977) أن دافعية الإنجاز العالية تزيد من قدرة الأفراد على ضبط أنفسهم في العمل الدؤوب لحل المشكلة، وأنها تمكنهم من وضع خطط محكمة للسير عليها ومتابعتها بشكل حثيث للوصول إلى الحل، كما أن دافعية الإنجاز عامل هام في فهم العمليات التي تؤدي إلى نجاح الطلبة والوصول بهم إلى أعلى المعدلات الممكنة لتحقيق النجاح المنشود من العملية التعليمية.

وأوضحالديب (1994) أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.

وقد بين ماكليلاند Mac Cleland أن الدافعية للإنجاز والتحصيل تؤثر في حياة الأفراد والشعوب. وقد بين عبر دراسات مطولة ومعمقة دور الدافعية للإنجاز في تقدم المجتمعات والشعوب.

وقد وضع ماكليلاند في عام 1961 كتابه الشهير "*الشركات المنافسة* The achieving Society"الذي توصل فيه من خلال دراساته إلى أن البلاد التي تتمتع بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز تحقق مستويات أعلى من النمو الاقتصادي، وتوج أعماله بكتابه الشامل (الدافعية الإنسانية) عام 1985. (قطيم، 1989)

ويرى أوزبل أن دافع الإنجاز هو الدافع الاساسي للتعلم وحدد له ثلاثة مكونات:

1. الدافع المعرفي الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات، وينخفض هذا الدافع عند حل المشكلة.
2. الدافع لإثراء الذات وذلك من خلال الانتاج لأنه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة.
3. الحاجة إلى الانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبلهم.(عقيلي، 1988).

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير دافعية الإنجاز، ومنها:

1. نظرية الفعالية الذاتية self efficacy theory:

تعد الفعالية الذاتية مفهوما مركزيا في نظرية باندروا (bandura) في التعلم المعرفي الإجتماعي، فهي وسيطا معرفيا للسلوك إذ تحدد طبيعة السلوك الذي سيقوم به الفرد ومدى ذلك السلوك، ومقدار الجهد الذي سيبذله. وحسب هذه النظرية فإن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالا لتنظيم ذواتهم، ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين، وأكثر إظهارا للسلوكات الإتقانية وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم في حين يحاول الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة تجنب المهمات الصعبة، والميل إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات أي أنهم يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم، وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد، كما أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المكتسبة، ولذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، أما صورة ابتكارية أو نمطية،كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته(bandura,1982).

2. نظرية العزو لوينر (weiner):

لقد صاغ هذه النظرية وينر عام (1979) وهي نظرية عن التفسير السببي لدافعية الإنجاز والتي أطلق عليها نظرية (attribution theory) واهتمت بالتفسير الإداركي لمسببات النجاح والفشل لدى الافراد، حيث ميزت بين عوامل داخلية للنجاح أو الفشل كالقدرة، وعوامل خارجية كالجهد والحظ،وبينت دراسات واينر أن الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع يعزون نجاحهم لما يمتلكونه من قدرة، ويعزون فشلهم لقلة جهدهم. أما الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض فيعزون أسباب نجاحهم للحظ والصدفة، ويعزون فشلهم إلى عدم امتلاكهم القدرات الكافية،كما أنها افترضت أن الناس يعزون نجاحهم أو فشلهم

إلى أسباب داخلية أو خارجية كما أن معتقدات الفرد حول النجاح أو الفشل تعد عاملا مهما في فهم السلوكيات المرتبطة بالتحصيل، وقد افترض وينر نموذج العزو وتفسير التحصيل، كما أنه قرر أن الناتج السلوكي (الفشل أو النجاح) له محددات ترتبط في إنجاز الفرد، وهذه المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكانياته وقدراته، وكمية الجهد المبذول، ودرجة صعوبة المهمة واتجاه الحظ(الديب،1994).

3. نظرية إنجاز الهدف (achievement goal theory):

تفترض هذه النظرية إمكانية فهم دافعية الطلاب الأكاديمية عن طريق النظر إليها كمحاولات لإنجاز أهداف معينة، فسلوك الطالب ما هو إلا نتاجا لرغباتهم في تحقيق تلك الأهداف. وتركز هذه النظرية على هدفين أساسين للتعلم هما : الهدف الموجه نحو المهمة أو الإتقان، والهدف الموجه نحو الأداء.

وتؤكد النظرية بأن الطلبة ذوي الأهداف الإتقانية يتميزون بالتنظيم الذاتي، والتصميم الذاتي والاعتقاد بأهمية الجهد المبذول في النجاح والفشل، ويفضلون المهمات التي تنطوي على التحدي، كما أنهم يتميزون بأنهم أكثر استخداما لإستراتيجيات المعالجة الأعمق. ومن ناحية أخرى يتميز الطلبة الذين يسعون نحو الأهداف الأدائية بانشغالهم بمخاوفهم حول ما يمتلكونه من قدرات، وكيف ينظر الآخرون لأدائهم، كما أنهم يعتقدون بأن القدرة هي سبب النجاح والفشل، وينهمكون في استراتيجيات أقل تعقيدا، ويرددون عبارات سلبية للذات، ويعزون نجاحهم لعوامل غير قابلة للضبط (tuckman,2002).

ثالثا: مركز الضبط:

يعتبر مفهوم مركز الضبط الداخلي- الخارجي من المفاهيم الأساسية التي انبثقت من نظرية التعلم الاجتماعي، وقد ظهر هذا المفهوم بجلاء من خلال المقالة الشهيرة لروتر وهي "التوقعات المهمة لضبط التدعيم" في عام 1966م. (جودة، 1998).

ويعرف أبو ناهية (1994) موضع الضبط من منظور أنه متغير متعدد الأبعاد حيث يقول:

أ- الضبط الشخصي(الداخلي) يعنى اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث (الإيجابية والسلبية) فى بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التى يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية للسيطرة على بيئته وإلى اعتقاده بأن هناك عدلا، وإنصافا فى البيئة المحيطة بحيث يقبل المسئولية عن الأحداث فى بيئته.

ب- الضبط الخارجي (عن طريق الآخرين الأقوياء) ويعنى اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون فى مصيره ويقررون الأحداث فى بيئته أو عالمه الشخصي وإلى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.

ج- الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة أو القدر أو الحظ) ويعنى اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالصدفة أو القدر أو الحظ هى التى تتحكم فى الأحداث الإيجابية والسلبية فى بيئته الخاصة أو عالمه الخاص وأن الأحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو صفاته الشخصية. **(أبو ناهية،1994)**

وقد عرف النعيمي (2003) مركز الضبط بأنه يعبر عن رؤية الفرد لعوامل التحكم في بيئته، ومدى كونها، عوامل داخلية ترتبط به، أو عوامل خارجية، ترتبط بالصدفة، أو الحظ.وهذا يرجع إلى جهوده الشخصية، وما يمتلكه من قدرات ومهارات، يكون من ذوي الضبط الداخلي، وفي المقابل فعندما يرجع الفرد أعماله إلى الصدفة أو الحظ، أو جهود أو وساطة الآخرين فانه يكون من ذوي الضبط الخارجي.

أما أبو ناهية (1994) فقد أشار إلى أن مركز الضبط الداخلي يعني أن لدى الفرد اعتقاداً بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث نتيجة منطقية لأفعاله، ويشير وجهة الضبط الداخلي إلى شعور الفرد بالتمكين والفعالية للسيطرة على بيئته، كما أنه يشعر انه المسؤول عن نتائج الأحداث. أما مصدر والضبط الخارجي يعني أن لدى الفرد اعتقاداً بان هناك قوى غيبية كالصدفة أو القدر أو الحظ، هي التي تتحكم في الأحداث الايجابية أو السلبية في بيئته الخاصة أو عالمه الخاص أو أن يعتقد الفرد بان أصحاب النقود أو السلطة يتحكمون في مصيره ويقررون نتائج الأحداث ويشعر بالعجز وضعف

المسؤولية الشخصية، عن نتائج أفعاله.

أن الضبط الداخلي والخارجي يحتل أماكن مختلفة على أبعاد السلوك البشرى الظاهر ويرتبط الضبط الداخلي بتوجيه السلوك نحو أهداف محدده بينما يظهر الضبط الخارجي واضحاً فى الاستجابات غير الموجهة، وأن وجهة الضبط الخارجية ترتبط بتراخي الأفراد فى استخدام إمكانياتهم كما أن خبرات الفرد المكتسبة تشكل الفروق القائمة بين الأفراد ذوو وجهة الضبط الداخلية والأفراد ذوو وجهة الضبط الخارجية، فإذا كانت خبرات الفرد المكتسبة تشمل على مكافآت غير متوقعة أو عفوية من جانب الآخرين فإنها تشجع لديه وجهة الضبط الخارجية، أما إذا كانت خبرات الفرد المكتسبة تشتمل على مكافآت تشجع النشاط الذاتى للفرد فإنها تنمى لديه وجهة الضبط الداخلية.(جودة،1998).

ويذكر روتر(routor) أن أفراداً قليلون بالطبع يمكن أن يصنفوا على أنهم 100 % ذوو موضع ضبط داخلي أو ذوى موضع ضبط خارجي، وكمثل عديد من سمات الشخصية يكون أغلب الأفراد لديهم الاثنان معا (ضبط داخلي وضبط خارجي). ويذكر روتر كذلك أن الأفراد ذوى موضع الضبط الداخلي يميلون إلى إدراك المكافآت والتدعيمات فى حياتهم على أنها متوقفة على سلوكهم الخاص وكفاءتهم المقابلة للتطوير، أما الأفراد ذوى موضع الضبط الخارجي فيعتقدون أن المكافآت فى حياتهم يتحكم فيها بواسطة قوى خارجية مثل : الحظ أو القدر أو قوى الآخرين (فرج،1991).

أن الضبط الداخلي هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التى تحدث فى حياتهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة الحظ والقدر والصدفة، وأن الضبط الخارجي هو أن يتصور الأفراد أنهم مسئولون عن الأحداث المأساوية (السلبية) فى حياتهم أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر. (النعيمي،2003).

كما أن موضع الضبط أن الناس ينسبون نجاحهم الشخصي إلى القدرة والمجهود (عوامل داخلية) وينسبون فشلهم إلى عوامل الحظ السيئ أو العوامل الخارجية غير

المحكومة. فى حين يميلون إلى نسب فشل الآخرين إلى تصرفاتهم (أى الآخرين) وينسبون نجاح الآخرين إلى الحظ أو العوامل الخارجية. (مليكة،2005)

ويعد موضع الضبط الداخلي يتأثر بمعتقدات الفرد حول كفاءته وقدرته على ضبط النتائج فى عالمه الخاص، وكذلك يتوقف على توقعات الفرد الإيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الأفراد الآخرين فى عالمه. أما موضع الضبط الخارجي فهو عبارة عن توقعات الفرد السلبية مثل عدم قدرته على التحكم فى نتائج الأحداث واعتقاده بأنه يعمل فى عالم عدائى،حيث أن الأفراد ذوى موضع الضبط الداخلي يتوقعون التدعيم كنتيجة لسلوكهم وأفعالهم واختيارهم الشخصي فهم يشعرون بدرجة قوة الشخص فى التأثير والتحكم فى قدرته الشخصية. بينما على النقيض من ذلك نجد أن الأفراد ذوى الضبط الخارجي يتوقعون التدعيم على أنه يحدث جزافا أو نتيجة للأحداث أو الظروف وذلك لأن لديهم تحكم قليل أو ليس لديهم تحكم بالمرة بل يعتقدون أن سلوك الآخرين أو الصدفة هى التى تقرر النتائج أكثر من سلوكهم الشخصي. (الشيمي،1999).

وأوضح يونغ(young,1994) أن ذوى الضبط الداخلى يروا أنفسهم مسيطرين على سلوكاتهم وقرارتهم وأنهم مصدر التعزيز لأنفسهم أقدارهم ومكافآتهم، بينما ذوى الضبط الخارجى يؤكدون على عوامل الصدفة والقدر والحظ وأن هذه العوامل هى أصل تدعيمهم ومكافآتهم.

2.2 الدراسات السابقة

لا يوجد دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة ولذلك تم عرض الدراسات السابقة كما يلي:

أولا: الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى:

أجرى العنزي والدغيم (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (324) طالبا

وطالبة من طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس التسويف الأكاديمي لصالح من. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التسويف الدراسي من جهة، والثقة بالنفس والمعدل الدراسي من جهة أخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائيا بين العمر والتسويف الأكاديمي.

أما دراسة جرادات (2004) فقد هدفت إلى الكشف عن قلق الإختبار بالتسويف والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى عينة تكونت من (573) طالبا، تم أختيارهم من أربع مدارس ثانوية للذكور من محافظة إربد في الأردن،و كشفت نتائج الدراسة عن علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين قلق الإختبار والتسويف، وعلاقة سلبية دالة إحصائيا بين قلق الإختبار من جهة، والإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة من جهة أخرى.

وأجرى هلال والحسيني (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.و تكونت عينة الدراسة من (240) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الأزهر. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب أكثر ميلا للتلكؤ الأكاديمي من الطالبات، وأن الطلبة منخفضي التلكؤ أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقا، ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

وقام سيو (seo,2008) بدراسة هدفت إلى إيجاد فهم أفضل للعلاقة الفاعلية الإنجازية والتسويف الأكاديمي ودور الفاعلية الإنجازية في التأثير في تلك العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (692) طالبا جامعيا في بريطانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفاعلية تتوسط العلاقة بين الفاعلية الإنجازية والتسويف الأكاديمي حيث أن الفاعلية الإنجازية لها أثر سلبي دال على التسويف الأكاديمي، كما أن الفاعلية الإنجازية تقود إلى التسويف الأكاديمي.

بين يونج (Yong, 2010) في دراسة هدفت إلى الكشف عن ظاهرة التسويف بين طلبة إحدى الجامعات الخاصة في ماليزيا في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة

الدراسة من (171)طالبا من تخصصات مختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلبة إدارة الأعمال يسوفون أكثر من طلبة الهندسة في واجباتهم الجامعية، وأن الذكور يسوفون أكثر من الإناث، وأن الطلبة الأكبر سنا يسوفون أكثر من الأصغر سنا.

أوضح آركان (Erkan, 2011) في دراسة هدفت إلى دراسة التسويف بشكل عام، والحوافز الأكاديمية والضبط الذاتي كعوامل نستطيع من خلالها التنبؤ بالتسويف الأكاديمي بين الطلبة الجامعيين لمرحلة البكالوريوس في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (774)طالبا (276 طالبة و498 طالباً).و أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التسويف العام والتسويف الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والحوافز الأكاديمية وضبط الذات. كذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بما يخص التسويف الأكاديمي.

وأجرت أوزير- بيلج (Ozer-Bilge, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في تركيا.و تكونت عينة الدراسة من (448)طالبا وطالبة (149 إناث و83 ذكور) من مرحلة الثانوية العامة و(150) طالبا جامعيا لمرحلة البكالوريوس (80 إناث و70 ذكور) و(148) من الدراسات العليا (84 إناث و64 ذكور). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمستويات التعليمية المختلفة فيما يخص ظاهرة التسويف، حيث كان طلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس يسوفون أكثر من طلبة الدراسات العليا وطلبة الثانوية العامة.

وأجرى أبو غزال (2012) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبةً من جميع كليات جامعة اليرموك بالاردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولصالح طلبة مستوى السنة الرابعة، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

أجرى سونيتا ومصطفى (sunitha,musthafa,2013) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية كيرالا بالهند، وتكونت عينة الدراسة من (352) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، كما كشفت الدراسة أن الذكور لديهم تسويف أكثر من الإناث.

ثانياً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط:

أجرت قطامي (1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من الجنس ومركز الضبط والتحصيل على دافعية الإنجاز على عينة تكونت من (709) طالبا وطالبة من طلبة التوجيهي في الاردن. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات ذوي الضبط الداخلي من الذكور كانت أعلى من درجات ذوي الضبط الخارجي من الذكور ، وفيما يتعلق بالمقارنة بين الذكور والإناث على درجات مقياس مركز الضبط (داخلي – خارجي)، كانت الفروق بسيطة بين متوسطات الجنسين في الضبط الداخلي والخارجي.

وأجرت الأحمد (1999) دراسة ميدانية لدى طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم، بهدف تحديد العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز، وكل من الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، سواء لدى الذكور أو الإناث.

قام الرواف (2003)بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي ومركز الضبط لدى طلبة الجامعة، بلغ حجم العينة (400) طالب وطالبة بواقع (197)طالبا و(203) طالبة تم اختيارهم تبعا لأسلوب المعاينة الطبقية العشوائية المناسبة، وكانت النتائج تفوق الإناث على الذكور في دافع الإنجاز، وهناك اثر في أساليب المعاملة الوالدية بالنسبة لدافع الإنجاز الدراسي.

وأجرت قطامي (2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر متغير الجنس والصف ودرجة الضبط الداخلي على الدافعية المعرفية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في

منطقة الأغوار الوسطى بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا على درجات مقياس الدافعية المعرفية للتعلم، كما أن هناك فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى التفاعل بين متغير الصف، ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة المتفوقين وذوي الدرجة العالية في مركز الضبط.وأن درجة الدافعية المعرفية للتعلم تتأثر بزيادة درجة الضبط الداخلي وتنخفض درجة الدافعية بانخفاض درجة الضبط الداخلي لدى الطلبة.

في دراسة (سالم،2004) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، وموضع الضبط، ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعيين. وقد تكونت عينة دراسة من (235) طالبا وطالبة من مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق في دافعية الإنجاز ومركز الضبط ومستوى الطموح بين الطلبة ذكورا وإناثا، ووجود تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات مركز الضبط على التحصيل الدراسي.

وأجرى المومني (2005) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة اليرموك، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوع مركز الضبط (داخلي – خارجي – مشترك) تعزى لمتغيرات الجنس أو التخصص أو المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق في مستوى العلاقة بين مركز الضبط ودافعية الإنجاز، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكان معامل الارتباط دال إحصائياً بين مركز الضبط والدافعية، وكان اتجاه الارتباط نحو مركز الضبط الداخلي، وأنه كلما كانت الدافعية أعلى يزداد اتجاه أفراد العينة نحو مركز الضبط الداخلي.

وأجرى بانزال وثند وجازوال (Bansal , Thind , Jaswal ,2006) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نوعية البيئة المنزلية ومركز الضبط ودافعية الإنجاز لدى المراهقات ذوات دافعية الإنجاز المرتفع في المناطق الحضرية . وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من عشر مدارس ثانوية تقع في مدينة لودهيانا في الهند، وأظهرت نتائج الدراسة أن نوعية البيئة العائلية ترتبط إيجابيا مع مركز الضبط والمستوى المرتفع من دافعية الإنجاز بين الطالبات المتفوقات، ولوحظ تدني نوعية البيئة المنزلية بتدني مستوى دافعية الإنجاز.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن دراسة (Yong, 2010)، و آركان (Erkan, 2011)، و (Ozer- Bilge, 2011)، وأبو غزال (2012)،(seo,2008)،(jaradat,2004) قد تناولت التسويف الأكاديمي في المؤسسات التربوية وعلاقتها بمتغيرات مختلفة، في حيندراسة (سالم،2004) و قطامي (1992)، والمومني (2005)، و (Bansal , Thind , Jaswal ,2006)، والرواف (2003)، تناولت دافعية الانجاز وعلاقته بمركز الضبط، ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها تناولتالتسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الانجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة.

وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة الأخرى، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في العينة والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل الثالث
الطريقة والتصميم

1.3 منهج الدراسة

تم استخدام منهج البحث الوصفي القائم على رصد واقع مشكلة البحث المتمثل في التعرف على مستويات التسويف الأكاديمي وأساليب مواجهتها لدى طلاب الجامعة بالنسبة لأهميتها النسبية لديهم.

وإيجاد الفروق ما بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة لدى طلاب الجامعة على مقياس التسويف الأكاديمي،وإيجاد العلاقة الإرتباطية بين التسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ودافعية الإنجاز ومركز الضبط لديهم.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريس في جامعة مؤتة من كافة كليات الجامعة (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي 2014-2015، المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي والبالغ عددهم (18156) طالبا وطالبة وفق الإحصاءات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة مؤتة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1)

أعداد الطلبة للفصل الدراسي الصيفي في جامعة مؤتة

الكلية	عدد الطلبة الذكور	الإناث	المجموع
الآداب	409	708	1117
العلوم	663	1136	1799
الهندسة	1658	867	2525
الشريعة	736	415	1151
الحقوق	334	267	601
العلوم التربوية	502	1375	1877
العلوم الزراعية	263	321	584
علوم الرياضية	901	336	1237
التمريض	108	290	398
الطب	696	548	1244
العلوم الاجتماعية	1542	691	2233
العلوم الصيدلانية	17	176	193
إدارة الأعمال	1582	1615	3197
المجموع	9411	8745	18156

3.3 عينة الدراسة

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة وهو جميع كليات الجامعة بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة، وكانت خصائص عينة الدراسة كما يلي:

جدول (2)

أفراد عينة الدراسة

	العدد	النسبة
الكليات العلمية	400	%44
الكليات الإنسانية	509	%46
الذكور	300	%33
الإناث	609	%67
المجموع	908	

4.3 أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

تم تطوير مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التسويف الأكاديمي، والأستفاده من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة كدراسة (أبو غزالة،2012) ودراسة (آركان،2011)، وقد تكون المقياس من (21) فقرة توزعت بين فقرات موجبه وعددها (16) فقرة وهي (21, 20,18, 17,16,15,14,13,12,10,8,7,6,4,3,2)،وفقرات سالبه وعددها (5) فقرات وهي(19,11,9,5,1)، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال تدرج ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (5) موافق بدرجة عاليه، وتمثل الدرجة (4) موافق، بينما تمثل الدرجة (3) موافق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (2) غير موافق، وتمثل الدرجة (1) غير موافق أبداً، وبمعنى أخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على ارتفاع سلوك التسويف الأكاديمي والعكس بالنسبة للفقرات السلبية.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الأداة بصورتها الأولية ملحق (أ) على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من تخصصات علم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وبلغ عددهم (8) محكماً من أجل إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها، ومدى ملائمة الفقرات وانتمائها لمجالات الاستبانة،وبناء على آرائهم تم تعديل وإعادة صياغة بعض فقرات المقياس ووضعه في صورتها النهائية مكونة من (21) فقرة

ثانياً: صدق البناء:

بهدف التحقق من صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول(3)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	0.52	12	0.42
2	0.68	13	0.51
3	0.28	14	0.50
4	0.28	15	0.58
5	0.44	16	0.61
6	0.61	17	0.31
7	0.52	18	0.56
8	0.47	19	0.39
9	0.51	20	0.52
10	0.35	21	0.48

11	0.36

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات والمقياس ككل بين (0.68 - 0.28)، وقد اعتمدت الباحثة معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.20) وبناء على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم تم قبول فقرات المقياس جميعها.

ثبات المقياس:

تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التسويف الأكاديمي (0.83) وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

ثانياً: مقياس دافعية الانجاز

تم تطوير مقياس دافعية الإنجاز بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات صلة بدافعية الإنجاز كدراسة (قطامي،2003)،ودراسة(المومني،2005)، وتكون مقياس دافعية الانجاز من (23) فقرة توزعت بين فقرات موجبه وعددها (20)فقرةوهي (1,3,4,5,6,7,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23)،وفقرات سالبة وعددها (3) فقرات وهي(2,8,9)، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال تدرج ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (5) موافق بدرجة عاليه، وتمثل الدرجة (4) موافق، بينما تمثل الدرجة (3) موافق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (2) غير موافق، وتمثل الدرجة (1) غير موافق أبداً والعكس بالنسبة للفقرات السلبية، وبمعنى أخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على ارتفاع دافعية الانجاز لدى الطلاب والعكس بالنسبة للفقرات السلبية.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتعلقة بمقياس دافعية الإنجاز تم عرض الأداة بصورتها الأولية ملحق (أ) على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من تخصصات علم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وبلغ عددهم (8) محكماً من أجل إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها، ومدى ملائمة الفقرات وانتمائها لفقرات المقياس،وبناء على آرائهم تم تعديل وإعادة صياغة بعض فقرات المقياس ووضعه في صورتها النهائية مكونة من (23) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الانجاز تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول(4)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	0.30	13	0.49
2	0.63	14	0.48
3	0.48	15	0.52
4	0.39	16	0.44
5	0.51	17	0.40
6	0.61	18	0.29
7	0.61	19	0.50

0.31	20	0.60	8
0.48	21	0.49	9
0.52	22	0.56	10
0.39	23	0.52	11
		0.41	12

نلاحظ من خلال الجدول (4) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات والمقياس ككل تتراوح بين (0.63 - 0.29)، بناء على هذه القيم تم قبول جميع الفقرات حيث لم تقل معامل ارتباط أي فقره عن 0.20.

ثبات المقياس:

تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الانجاز (0.84) وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

ثالثاً: مقياس مركز الضبط

تم تطوير مقياس مركز الضبط بالاستفادة من الدراسات السابقة المتعلقة بمركز الضبط كدراسة (سالم،2004)، ودراسة(المومني،2005)، وتكون مقياس مركز الضبط من (22) فقرة توزعت بين فقرات موجبه وعددها (11) فقرة وهي (1,2,5,7,9,12,13,15,19,21,22)،وفقرات سالبه وعددها (11) فقره وهي(3,4,6,8,10,11,14,16,17,18,20)، وتكون الاستجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (5) موافق بدرجة عاليه، وتمثل الدرجة (4) موافق، بينما تمثل الدرجة (3) موافق بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (2) غير موافق، وتمثل الدرجة (1) غير موافق أبداً والعكس بالنسبة للفقرات السلبية.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أولاً: صدق المحكمين:

للتحقق من صدق أداة الدراسة المتعلقة بمقياس مركز الضبط تم عرض الأداة بصورتها الأولية ملحق (أ) على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص من تخصصات علم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة وبلغ عددهم (8) محكمين من أجل إبداء أرائهم وملاحظاتهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها، ومدى ملائمة الفقرات وانتمائها لفقرات المقياس، حيث كانت فقرات المقياس (25) فقرة وبناء على آرائهم تم حذف ثلاثة فقرات،وتعديل وإعادة صياغة بعض الفقرات، ثم وضع المقياس في صورته النهائية مكون من (23) فقرة.

ثانياً: صدق البناء

بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات الكلية للمقياس والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول(5)

قيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط

الفقرة	الارتباط مع المقياس	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	0.40	12	0.27
2	0.38	13	0.47
3	0.59	14	0.35
4	0.54	15	0.61
5	0.43	16	0.30
6	0.43	17	0.35
7	0.64	18	0.50
8	0.65	19	0.52
9	0.39	20	0.47
10	0.45	21	0.58
11	0.30	22	0.55

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات والمقياس ككل تتراوح بين (0.65 - 0.27)، بناءاً على هذه القيم تم قبول جميع الفقرات حيث لم تقل معامل ارتباط أي فقره عن 0.20.

ثبات المقياس: تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مركز الضبط (0.82) وهي قيمة عالية تدل على تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

5.3 متغيرات الدراسة

سوف تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1- المتغيرات المستقلة:

أ- النوع الاجتماعي وله فئتان:

- ذكر - أنثى

ب- الكلية ولها نوعان ":

- كلية علمية - كلية إنسانية

2- المتغير التابع:

أ- التسويف الأكاديمي ب- مركز الضبط ج- دافعية الإنجاز

6.2 إجراءات الدراسة

تم الحصول على الموافقة الرسمية من جامعة مؤتة، من خلال كتاب رسمي موجه من قبل عمادة الدراسات العليا بجامعة مؤتة لتسهيل إجراءات الدراسة وتطبيق أداتها.

1. تم تحديد مجتمع الدراسة باعتماد على السجلات الخاصة بذلك من قبل جامعة مؤتة، مع إعطاء أفراد عينة الدراسة الوقت الكافي للإجابة على فقرات أدوات الدراسة مع متابعة استفساراتهم عن بعض الفقرات، مع العلم أن استجاباتهم على فقرات أدوات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.
2. تم تحليل بيانات الدراسة عن طريق معالجتها بوساطة الحاسوب والحصول على نتائج الدراسة.
3. طبقت أدوات الدراسة على مجتمع الدراسة دون استبعاد أي استبانه لوجود تعاون من قبل طلبة جامعة مؤتة.

7.3 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد، وأخيرا تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس التسويف الأكاديمي والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عنفقرات مقياس التسويف الأكاديمي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	2.94	1.49	16
2	2.76	1.33	19
3	3.01	1.43	12
4	2.54	1.66	21
5	2.95	1.45	14
6	3.25	1.58	5
7	3.21	1.60	8
8	3.08	1.63	10
9	2.95	1.48	15
10	2.91	1.40	17
11	2.58	1.48	20
12	3.27	1.57	3
13	3.34	1.60	2
14	3.04	1.51	11
15	2.98	1.49	13
16	2.85	1.29	18

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
17	3.26	1.55	4
18	3.50	1.58	1
19	3.20	1.62	9
20	3.22	1.59	6
21	3.21	1.95	7
المقياس ككل	3.05	0.24	

يظهر من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابة أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (2.54-3.50)، أعلاها للفقرة (18) وأدناها للفقرة (4)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.05).

جدول(7)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة

مستوى التسويف	التكرار	النسب المئوية
مسوف بدرجة متدنية	244	%26.9
مسوف بدرجة متوسطة	322	35.5%
مسوف بدرجة مرتفعة	342	%37.6
العينة ككل	908	%100

يظهر من الجدول (7) أن أعلى نسبة مئوية لتوزيع أفراد العينة على مقياس التسويف الأكاديمي بلغت (37.6%) للتسويف بدرجة مرتفعة، يليها النسبة المئوية (35.5%) للتسويف بدرجة متوسطة، بينما بلغت أدنى نسبة (26.9%) للتسويف بدرجة متدنية.

اتضح من الجدول أن مستوى التسويف لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة متوسطة وربما يعزى ذلكالنتيجة لعدم إدراك الطلبة خطورة الآثار السلبية الناتجة عن

التسويف الأكاديمي، فهو يؤثر سلباً على الإنتاج والتعلم وكيفية تعامل الفرد مع متطلبات الحياة، مما ينتج عنه عدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلالها بما هو مفيد، وهذا يؤثر في الأداء العام للفرد، وبالإضافة أن الأفراد المسوفين أكثر شعورا بالتعاسة نتيجة أفعالهم التسويفية وإضاعتهم للوقت بدون الاستفادة منه.

وربما يكون أحد الأسباب الرئيسية للتسويف هو عدم إلمام المدرس بمجال تعليمه، واعتماده على النظريات المنصوص عليها في المادة التعليمية، وعدم استخدام المدرس الأساليب التدريسية الحديثة والمتنوعة بحيث لا يعتمد فقط على ما هو موجود في المناهج الدراسية الخالية من التجديد والابتكار، بالإضافة إلى ضعف مقدرته على إبراز أهمية المادة التدريسية للطلبة وربطها بالواقع المعاش وبما يتناسب مع ميول الطلبة وقدراتهم المختلفة، وتركيز المحاضرة على الجانب النظري وعدم احتوائها على الجانب التطبيقي (yesil,2012).

ويمكن عزو النتائج إلى عدم اقتناع الطالب بأهمية المهارة أو المعلومة المدروسة،أو عدم رغبته بتخصصه الأكاديمي الذي يدرسه ففي بعض الأحيان يكون بعض الطلبة مجبرون على تلبية طلب الأهل في دراسة تخصص معين دون أن يتناسب مع قدراته واهتماماته الشخصية، مما يؤدي إلى عدم رغبته في الدراسة والقيام بالمهام المطلوبة منه. وهذا ينسجم مع الأدب النظري المتعلق بالتسويف الأكاديمي،إذا أنه من أهم الأسباب المؤدية للتسويف(Solomon,1984).

ويمكن تفسير النتائج أيضا بندرة البرامج التدريبية والعلاجية التي تهتم بالتقليل من هذه الظاهرة وبيان خطورتها على حياة الطلبة الجامعيين لأنها لا تحقق لهم إلا المزيد من الإحباط وعدم التقدم الدراسي،بالإضافة إلى عدم اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصا الجامعات بهذه الظاهرة والعمل على وضع خطط وبرامج تستهدف إلى خفض هذه الظاهرة لدى طلبة الجامعة،وهذا ينسجم مع الأدب النظري السابق الذي أكد هذه الظاهرة وانعكاساتها السلبية على الطالب الجامعي والتي تتضمن فقدان الثقة بالنفس والندم وضعف الإنجاز الأكاديمي، بالإضافة إلى لوم الذات (Tuckman ,2002).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا استنادا إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسباب انتشار التسويف الأكاديمي. إذ يرى (أبو غزال,2012) أن أسباب التسويفالأكاديمي تتمثل في الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

وقد أوضح توكمان (tuckman,2002)أن أسباب التسويف الأكاديمي تتمثل فياعتقاد الطالب بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، وارتباط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، والمستويات المرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب، كما أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية، وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة دراسة أبو غزال (2012)، ودراسة أوزير بيج (ozer – bilgo,2011) والتي أشارت إلى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط تعزى للجنس ونوع الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من افتراض تجانس التباين باستخدام اختبار ليفين (Leven'sTest) كما في الجدول (8).

الجدول (8)

اختبار ليفين للتحقق من افتراض تجانس التباين

	Leven Statistic	df1	df2	Sig
مقياس التسويف الأكاديمي	1.97	3	904	0.119

مقياس دافعية الانجاز	1.91	3	904	0.127
مقياس مركز الضبط	1.52	3	904	0.208

يتضح من الجدول (8)الذي يبين اختبار ليفين (Leven'sTest) لتجانس التباين أن جميع قيم الدلالة كانت أكبر من 0.05 مما يدل على تجانس التباين, ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس دافعية الانجاز ومركز الضبط تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس ونوع الكلية، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول(9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على كل من مقياس التسويف الأكاديمي ودافعية الانجاز ومركز الضبط

			التسويف الأكاديمي	دافعية الانجاز	مركز الضبط
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.14	2.62	3.41
		الانحراف المعياري	1.17	1.24	0.84
	أنثى	المتوسط الحسابي	2.96	2.73	3.25
		الانحراف المعياري	1.21	1.22	1.01
نوع الكلية	علميه	المتوسط الحسابي	3.16	2.55	3.38
		الانحراف المعياري	1.14	1.24	0.86
	إنسانيه	المتوسط الحسابي	2.99	2.74	3.30
		الانحراف المعياري	1.22	1.22	0.97

تشير النتائج الواردة في الجدول(9) إلى وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد عينة الدراسة على الثلاثة مقاييس،

تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الجنس (ذكر، أنثى) ونوع الكلية (علمية، إنسانية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد كما هو مبين في الجدول (10).

جدول(10)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس ونوع الكلية على كل من مقياس التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الجنس قيمة هوتلنج 0.007	التسويف الأكاديمي	5.05	1	5.05	3.58	0.06
	دافعية الانجاز	1.68	1	1.68	1.11	0.29
	مركز الضبط	4.51	1	4.51	5.26	0.02
نوع الكلية قيمة هوتلنج 0.006	التسويف الأكاديمي	5.74	1	5.74	4.08	0.06
	دافعية الانجاز	7.83	1	7.83	5.18	0.02
	مركز الضبط	1.27	1	1.27	1.48	0.23
الجنسxالكلية قيمة ويلكس لمبدا 0.999	التسويف الأكاديمي	0.69	1	0.69	0.49	0.49
	دافعية الانجاز	0.45	1	0.45	0.30	0.59
	مركز الضبط	0.72	1	0.72	0.84	0.36
الخطأ	التسويف الأكاديمي	1276.19	904	1.41		
	دافعية الانجاز	1366.02	904	1.51		
	مركز الضبط	776.37	904	0.86		
الكلي	التسويف الأكاديمي	1289.26	907			
	دافعية الانجاز	1376.66	907			
	مركز الضبط	784.30	907			

تبين النتائج الواردة في الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)تعزى لأثر الجنس باستثناء مقياس مركز الضبطوبالرجوع إلى جدول (9) يتبين أن الفروق جاءت لصالح الذكور فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (3.41)، فيما كان المتوسط الحسابي للإناث (3.25)، كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر نوع الكلية باستثناء مقياس دافعية الإنجاز، وبالرجوع إلى الجدول (9) يتضح أن الفروق جاءت لصالح الكليات الإنسانية حيث كان متوسط أدائهم (2.74) مقابل الكليات العلمية (2.55)، ويتبين من الجدول (10) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الجنس والكلية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز تعزى للجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور إذ أن التسويف لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وكما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط تعزى لنوع الكلية، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز إذ كانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ولكن لا توجد فروق دالة إحصائيا للتفاعل بين الجنس والكلية.

ربما يعزى النتيجة التي تخص ذلك إلى أن الذكور يقضون معظم أوقاتهم مع الرفاق، في التسلية والترفيه، كما أن الذكور يمارسون السلوك التسويفي نتيجة لحب المخاطرة والثورة ضد الضبط والسلطة الأسرية أكثر مما تفعل الإناث.

كما أن الإناث يمكثن فترة طويلة في البيت مما يمكنهن من الدراسة لساعات أطول من الذكور، فالفتاة تحتاج إلى الدراسة والجد والاجتهاد أكثر من الذكور، لأن التفوق الأكاديمي يشعرها في قيمتها بالمجتمع.بالإضافة إلى الصورة النمطية الجندرية السائدة في المجتمع، ومدى القيود المفروضة على نشاطات الذكور والإناث وعلاقاتهم.

لذلك لا بد للإناث من الاجتهاد والتفوق ليجدن مكانا مناسبا لهن في المجتمع، وهذا يجعلهن أقل ممارسة للتسويف الأكاديمي.

ويمكن عزو النتيجة أيضا إلى أن الذكور يظهرون عادة سلوكا عدوانيا أكثر مما تظهره الإناث ضد الضغوطات النفسية والاجتماعية الممارسة عليهم.

وهذا أكدته دراسة أبو غزال (2012) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في أسباب التسويف الأكاديمي، إذ أن مستويات المقاومة والمخاطرة وضغط الأقران لدى الذكور أعلى من الإناث.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة هلال والحسيني (2004).إذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة إحصائيا من التسويف الأكاديمي مقارنة مع الإناث.

واختلفت نتيجة السؤال الثاني مع نتيجة دراسة آراكان(Erkan, 2011)، ونتيجة دراسة الدغيم والغنزي(2003)، ودراسة أبو غزال (2012). إذ أشارت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ومتغير الجنس.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلبة التخصصات العلمية وبحكم ارتفاع معدلاتهم عن طلبة التخصصات الإنسانية،فإنهم يمتلكون خبرات النجاح السابقة، مما يجعلهم أكثر قدرة على ضبط مصادر تعزيز أنماط سلوكهم،ولذلك فإنهم يشعرون بأهمية قدراتهم واجتهادهم ومهاراتهم في إحراز النجاح وتجنبهم الفشل، وبالتالي يحملون أنفسهم مسؤولية أعمالهم كافة، أي أنهم أكثر ميلا نحو الدافعية العالية في إنجاز المهام المطلوبة منهم مقارنة مع طلبة التخصصات الإنسانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد على كل من مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس دافعية الانجاز ومقياس مركز الضبط والجدول (11) يبين قيم معاملات الارتباط.

جدول(11)

معاملات الارتباط بين مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس دافعية الانجاز ومقياس مركز الضبط

المقياس	التسويف الأكاديمي	مستوى الدلالة
دافعية الانجاز	0.63-	0.00
مركز الضبط	0.58	0.00

يتضح من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.63) وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتشير هذه النتيجة إلى أن دافعية الانجاز تتأثر بشكل واضح في التسويف الأكاديمي لدى طلاب جامعة مؤتة، حيث يضاعف التسويف الأكاديمي من إحساس الطلاب بالضغط وعدم الراحة والإحباط والفشل، بسبب تأجيل المهام الدراسية وبذلك تقل دافعية الإنجاز لديهم.

كما يتضح من الجدول (11) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.58) وهي دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا الارتباط منطقي لأنه يعني أنه كلما زاد التسويف الأكاديمي زاد مركز الضبط الخارجي لديهم والعكس صحيح.

ربما يعزى ذلك لأن دافعية الإنجاز تتأثر بشكل واضح في التسويف، حيث يضاعف التسويف الأكاديمي من إحساس الطلبة بالضغط وعدم الراحة والإحباط والفشل، بسبب تأجيل المهام الدراسية وبذلك تقل دافعية الإنجاز لديهم.

وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقة، فكلما كانت معتقدات الفرد عن فاعليته الإنجازية منخفضة فأن ذلك سوف يؤدي إلى مستويات مرتفعة من التسويف الأكاديمي، وذلك لأن نجاح الفرد في إنجاز المهمات الأكاديمية يوفر له خبرات مباشرة عن قدرته بالقيام بمهام معينة، كما أن الأداء الجيد يؤدي إلى تغذية راجعة مناسبة،

وتشجيع مستمر من قبل الآخرين، وهو مصدرا أساسيا لزيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة.

كما يمكن عزو النتيجة إلى اعتقاد الأفراد بعدم القدرة على إنجاز المهمات، وعدم القدرة على تأجيل الإشباع، وارتبط التسويف بالمستويات المرتفعة من الضغط، وتدني تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية، كما أن الطلبة المسوفين يمتازون بنقد الذات المرتفع، وهم من ذوي الوعي العام بالذات والتوقعات الاتقانية العالية، وهم كذلك انفعاليون وقلقون ولديهم حاجة قليلة للتعقيد المعرفي ويعزون نجاحهم إلى عوامل خارجية غير مستقرة.(Tuckman,2002)فكلما زادت الدافعية قل التسويف لدى الأفراد الذين لديهم شعور بالقدرة على الإنجار و لديهمرغبة أكثر لتعلم مهارات جديدة، ويحاولون اختراع طرق ناجحة أو أكثر عملية في معالجة الأمور الصعبة التي تواجههم. كما أشارت الكثير من الدراسات إلى أنه كلما زادت ثقة الفرد بنفسه وبقدراته على الإنجاز قل سلوكه أو ميله التسويفي(choi,2005).

ويمكن تفسير النتيجة استنادا إلى نظرية باندورا،فترى هذه النظرية بإن الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المرتفعة أكثر احتمالا لتنظيم ذواتهم، ويوصفون كمتعلمين استراتيجيين وما وراء معرفيين، وأكثر إظهارا للسلوكات الإتقانية وأكثر رغبة في مواجهة المشكلات والتحديات التي تواجههم، في حين يحاول الطلبة ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة تجنب المهمات الصعبة، والميل إلى التصرف بسلوك موجه نحو الأداء والذات، أي أنهم يركزون على كيفية حكم الآخرين عليهم، وهم تواقون للظهور كأفراد أذكياء، ويتجنبون وصفهم كأفراد غير مؤهلين، ولا يعتمدون في تقييم أدائهم على الجهد المبذول وإنما على النتيجة النهائية لذلك الجهد (أبو غزال، 2007).

كما أن دافعية الإنجاز العالية تحفز أفرادها على مواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم. وأن هذه الفئة من الأفراد تعمل على أداء المهمات المعتدلة الصعوبة وهم مسرورون، ويبدون موجهين نحو

العمل بهمة عالية، وعلى العكس من ذلك فإن منخفضي دافعية الإنجاز يتجنبون المشكلات، وسرعان ما يتوقفون عن حلها عندما يواجهون المصاعب.(خليفة،2000).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سيو(seo,2008) و دراسة الجرادات (2004).إذ أشارت إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين مستوى التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز .

كما أظهرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط، ويمكن تفسير هذه في ضوء ما أشارت له نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي بينت أن الأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم المقدرة على أن يقرروا الأحداث نتيجة منطقية لأفعالهم، ويشير وجهة الضبط الداخلي إلى شعور الفرد بالتمكين والفعالية للسيطرة على بيئته، كما أنه يشعر انه المسئول عن نتائج الأحداث.

أما الأفراد ذوو مركز الضبط الخارجي لا يستطيعون السيطرة على الأحداث اعتقاداً، بان هناك قوى غيبية كالصدفة أو القدر أو الحظ، هي التي تتحكم في الأحداث الايجابية أو السلبية في بيئة الخاصة أو عالمه الخاص أو أن يعتقد الفرد بان أصحاب النقود أو السلطة يتحكمون في مصيره ويقررون نتائج الأحداث ويشعر بالعجز وضعف المسئولية الشخصية، عن نتائج أفعاله.(أبو ناهية،1994).

ويذكر روتر كذلك أن الأفراد ذوى موضع الضبط الداخلي يميلون إلى إدراك المكافآت والتدعيمات في حياتهم على أنها متوقفة على سلوكهم الخاص وكفاءتهم المقابلة للتطوير، ويتخذون خطوات جادة تتميز بالفاعلية والتمكين، ويضعون قيمة كبيرة لتعزيز المهارات. وبالتالي فهم أقل شعورا بالقلق والاكتئاب، ولديهم مستويات عالية من الدافعية والاجتهاد، وهم الأكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم (فرج،1991).

كما أن الأفراد ذوى موضع الضبط الداخلي يتوقعون التدعيم كنتيجة لسلوكهم وأفعالهم واختيارهم الشخصي فهم يشعرون بدرجة قوة الشخص في التأثير والتحكم في قدرته الشخصية. بينما على النقيض من ذلك نجد أن الأفراد ذوى الضبط الخارجي يتوقعون التدعيم على أنه يحدث جزافا أو نتيجة للأحداث أو الظروف وذلك لأنهم

يعتقدون أن سلوك الآخرين أو الصدفة هيالتي تقرر النتائج أكثر من سلوكهم الشخصي. (الشيمي،1999).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هلال والحسيني (2004).التي أوضحت عن وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الداخلي.

2.4 التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليه الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي :

1. عمل برامج توجيهية وإرشادية لخفض مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، من خلال تعزيز الفاعلية الذاتية لديهم، والعمل على التخفيف من اثر الخوف من الفشل الذي يعيقهم من تحقيق أهدافهم الدراسية.
2. اقتراح برنامج تعليمي لبناء وجهة الضبط لدى الطلبة والعمل على إثارة دافعية الإنجازية.
3. توعية الطلبة بالآثار السلبية للتسويف وخاصة الذكور لأنهم الأعلى درجة في مستوى التسويف في هذه الدراسة.
4. إجراء دراسات أخرى تربط هذه المتغيرات وهي التسويف ومركز الضبط ودافعية الإنجاز على عينات أخرى.
5. من خلال نتائج الدراسة أتضح وجود علاقة عكسية بين دافعية الإنجاز والتسويف الأكاديمي لذاك توصي الباحثة بعمل برامجلاإرشادية لرفع مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في جامعة مؤتة.

المراجع

المراجع العربية

أبو الحبايب، بهيج محمد.**(2010). " مستوى القلق العام وعلاقته بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء حيفا"،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن، عمان.

أبو حطب , فؤاد (1980) **القدرات العقلية** , ط3 , القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو غزال، معاوية.(2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 8(2)، 131-149.

أبو غزال، معاوية.(2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. الأردن، جامعة اليرموك،**المجلة الأردنية للعلوم التربوية،** 3(1) : 89- 105.

ابو ناهية، صلاح الدين. (1994). ادراك مواضع الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الاساسي بقطاع غزة. "**مجلة علم النفس،** ع30. ص ص 140- 148".

الأحمد، أمل.(1999). العلاقة الإرتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط.**مجلة جامعة دمشق،**15(2)، 121-171.

جودة، آمال.(1998). **مستوى التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوي في محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك، جامعة عين شمس.

حبيب، مجدي عبد الكريم.(1990).**اختبار مركز التحكم عند الأطفال**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

خليفة، عبد اللطيف.(1997). دراسة مقارنة بين طلاب الجامعات من المصريين والسودانيين في الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات.**مجلة علم النفس،**1(44) ص6-38.

خليفة، عبد اللطيف.(2000).**الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الديب،علي محمد.(1994). البحوث في علم النفس، الدار العلمية الأولى، مصر.

الرواف، ألاء سعد لطيف. (2003).**أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد**، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

الزيات، فتحي.(1996).**سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي.** سلسلة علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات.

سالم، هبة ا محمد الحسن.(2004).**علاقة دافع الإنجاز بالتحصيل، وموضع الضبط ومستوى الطموح لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم.** رسالة دكتوراة : جامعة الخرطوم، السودان.

السورطي، يزيد عيسى.(2008). درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات، العلوم التربوية،** المجلد 35، العدد1، 57-66**.**

سيد، سليمان، عطية،سناء.(2001). **أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل في علاقتها بدافع الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى شرائح اجتماعية ثقافية مختلفة**

من الجنسين بالمدرسة الابتدائية، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري،(3)، 314-337.

الشافعي، احمد حسين.(1993). **القلق ووجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين بصرياً والعاديين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الشيمي،فاطمة محمد .(1999). **العدوان ووجهة الضبط وعلاقتهما بمفهوم الذات لدى أطفال المؤسسات الايوائية**. رسالة ماجستيرغير منشورة ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

الصافي، عبدا طه.(2000). عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز (دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها). **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والشخصية**، 13(2) : 79-106.

عقيلي ,عمر وصفي (1988)،**إدارة الأفراد**، حلب، جامعة حلب.

العنزي، فريج، الدغيم، محمد.(2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت.**مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة،52(1)،101-137.

فرج، صفوت.(1991). **مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانبساط والعصابية**، "دراسات نفسية"، 1 (1)، ص 7-26.

فطيم، لطفي محمد (1989) "العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية"**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، 9(36)، ص 112 -139.

قطامي، نايفة.(2003). أثر **الجنس وموقع الضبط المستوى الأكاديمي على دافع لدى طلبة التوجيهية العامة**. دراسات الجامعة الأردنية، 21(4) : 8-37.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002) **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

قطامي،يوسف.(1992). الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان.**مجلة دراسات العلوم التربوية،** الجامعة الأردنية،20(2)، ص 232-268.

مصيلحي، عبد الرحمن؛الحسيني، نادية.(2004.) التلكؤ الأكاديمي لدى عينه من طلبة وطالبات الجامعة، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، **مجلة التربية،** جامعة الأزهر، (126)، الجزء الأول، القاهرة.

ملكية،مدور.(2005)،**وجهة الضبط وعلاقتها بأنماط التفكير لدى عينة من متربصي معاهد التكوين المهني**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الحاج لخضر.

المومني، قتيبة عاطف.(2005).**العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة اليرموك.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

النابلسي , نظام (1993) مقياس دافعية الانجاز: مقدمة نظرية وخصائص سيكومترية على عينة فلسطينية, **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. العدد 1, ص 37-56.

النجداوي، حمود،(1991)، **أثر دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان،** رسالة ماجستير غير منشورة : الجامعة الأردنية.

نشواتي، عبد المجيد.(2003).**علم النفس التربوي**.الأردن: دار الفرقان.

النعيمي،نجاح.(2003). أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الانترنت على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين ذوي مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم، مجلة تكنولوجيا التعليم.**سلسلة بحوث ودراسات**. المجلد الخامس. الكتاب الرابع. القاهرة : الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

هلال، عبدالرحمن، والحسيني، نادية.(2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.**مجلة التربية**، جامعة الأزهر 26(1)،55-143.

يعقوب، ابراهيم، المقابلة، نصر.(1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين.**مجلة علم النفس**، 119،32-128.

المراجع الاجنبية:

Ball,samuel(1977).**motivation in education** , new york; academic press.

Bandura, A.; Reese, Linda & Adams, Nancy (1982): Microanalysis of Action and Fear Arousal as a Function of Differential Levels of Perceived Self Efficacy, **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.43, No.1

Bansal,S,Thind,K, Jaswal. S. (2006). Ralationship Between Quality of Home Environment , Locus of Control and Achievement Motivation Among High Achiever Urban Female Adolescents. **Journal of Human Ecology** ,vol. 19 issue 4, p. 253-257.

Capan, B.**(2010) Relationship among perfectionism, academicprocrastination and life satisfaction of university studentsProcedia** ***Soc.*** *Behavioral. Sci*,5, 1665–1671.

Chu, A., and Choi, J.(2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior onattitudes and performance. **Journal of Social Psychology**,14, 245–264.

Erkan, F.(2011). **Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy**. *Educational Research and Reviews* 6(5), 447-455, May 2011 Available online at http://www.academicjournals.org/ERR ISSN 1990-3839 ©2011 Academic Journals.

Ferrari, J.(2000). Procrastination as a self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure.European. **Journal of Personality**, 15, 391-406.

Ferrari, J.(2001). Procrastination as a self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure.European. **Journal of Personality**, 15, 391-406

ferrari.j.r.(2000).procrastination and attention ; factor analysis of attention defect. boredomness. Intelligence. self – esteem and task delay frequencies. **journal of social behaviour and personality**.15,185-196.

Gage ,n.l,and berliner ,d.c.(1979). **Educational psychology**. chicago ; rand me nally.

Jaradat.a.(2004).**test anxiety in jordanian students ; measurement , correlates and treatment**. doctoral dissertation , phillips – university of marburg, germany.

Kelly ،W.E. andMarkos ،P.(2001). **TheRoleofBoredominWorry: AnEmpiricalInvestigationwithImplicationsforCounselors** ،

GuidanceandCounseling ، 16(3) ، 81-86.-Young, G. S. (1994).**TheEffectsofInstructionalControlCognitiveStyleandPriorKnowledgeonLearningofComputerAssistedInstruction.** ***Journal of Educational Technology Systems.***Vol.(22), no.(4), pp. 357-370.

Klassen, R., Krawchuk L,, Rajani S.**(2007). Academic procrastination of undergraduates low self-efficacy to self- regulate predicts higher levels of procrastination**. *Contemp. Educ. Psychol.* 33, 915-931.

Lay, C. At Last.(1986). My research article on procrastination.**Journal in Personality**, 20, 474-495.

Murray, E. (1938). **Motivation and emotion**. New York : Prentice – Hall, cliffs, N. j.

Onwuegbuzie, A.**(2004). Academic Procrastination and Statistics Anxiety. Assessment Eval**. Higher Educ,29(1), 3-19.

Özer- Bilge,Uzun.(2011). **A Cross Sectional Study on Procrastination: Who Procrastinate More**. International Conference on Education, Research and Innovation IPEDR vol.18 IACSIT Press, Singapore,

Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L.(2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99 (1), 12-25.

Seo E.(2008). **Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination**. *Social Behavior and Personality: Int.J.*, 36(6), 753-764.

Solomon , l.j,rothblum,e.d.(1984). acsdemic procrastination ; frequency and cognitive – behavioural correlates.**journal of counseling psychology** , 31 , 503-509.

Steel, P., Brothen, T., and Wambach, C.(2001). Procrastination and personality, performance, and mood. **Personality and Individual Differences**, 30, 95–106.

Sunitha,T.P. Musthafa.M.N. (2013). Ralationship Between Academic Procrastination and Mathematics Anxiety among secondary school students**. International Journal of Education and Psychological Research** (IJEPR). 2(2).101-105.

Tice, D., and Baumeister, R.(1997). **Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling**. *Psychological Science*, , 8, 454–458.

Tuckman, B.(2002). **The development and concurrent validity of the procrastination scale.***Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.

Wolters, C. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. **Journal of. Educational Psychology** , 9 (1), 179-187.

Wong,l,(2002).**essential study skills**. thought on miffin company ,boston , new york ,third edition.

Yesil ,r.(2012). Validity and ratability studies on the scale of the reasons for academic procrastination , **journal article education** , 133(2) , 259- 274.

Yong, F. A.(2010). Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. **American Journal of Scientific** *Research* ISSN 1450-2239, 62-72.

ملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الاولية

بسم ا   الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم التربوية / قسم علم النفس التربوي

الأستاذ الدكتور / الدكتور............................... المحترم

السلام عليكم ورحمة ا   وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة".وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي من جامعة مؤتة.

ولإغراض هذه الدراسة قامت الباحثة بتطوير الاستبانة المرفقة المكونة من :

الجزء الأول : المعلومات الشخصية.

الجزء الثاني : يشتمل على فقرات لقياس التسويف الأكاديمي ودافعية الإنجاز ومركز الضبط .

ولأنكم من أصحاب الخبرة والاختصاص، ومن المهتمين في هذا المجال يسر الباحثة أن تضع بين أيديكم هذه الاستبانة في صورتها الأولية، راجيا منكم التكرم بقراءة فقراتها وتحكيمها من حيث :

1- درجة انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته.

2- وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية.

3- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسباً.

4- أية ملاحظات أو اقتراحات أخرى ترونها مناسبة.

القسم الأول :- المعلومات العامة.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الدراسية :أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐

رابعة أو أكثر ☐

القسم الثاني : يتناول مجالات الاستبانة والتي قسمت إلى ثلاثة أقسام وهم :-

القسم الأول : التسويف الأكاديمي

القسم الثاني : دافعية الإنجاز

القسم الثالث : مركز الضبط

* يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة ووضع إشارة (√) عند الفقرة التي تعبر فيها عن رأيك.

القسم الأول : مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	العبـــــعـــــــبــــــارة	مناسبة الفقرة		وضوح الصياغة		التعديل	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة		
1-	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.						
2-	أنا لا أستطيع إدارة وقتي بنجاح.						
3-	أؤجل مهامي اليومية إلى الغد أو إلى إشعار أخر.						
4-	أتقاعس عن القيام بكثير من واجباتي.						
5-	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز مهماتي الدراسية.						
6-	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.						
7-	أتوقف عن الدراسة عندما تسمح لي الفرصة للقيام بأعمال أخرى.						
8-	أعجز عن البدء في مهامي اليومية لانشغالي بالوسائل الاتصال الاجتماعي .						
9-	أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية.						
10-	أترك الدراسة التي بدأت بها قبل أن						

	أكمالها بقليل لأبدأ عملا أخر.				
-11	أبدأدراستي فورا دون تأخير.				
12	أحب الدراسةقبل وقت الامتحان بقليل .				
-13	أهدر وقتا كبيرا قبل البدء في إنجاز مهامي الدراسة.				
-14	أقلل من قدراتي في مواجهة مهامي الدراسية.				
-15	لا أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم.				
-16	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.				
-17	أقوم بأعمال كثيرة في الوقت نفسه وهذا يحول دون إكمال المهمات.				
-18	أؤجل الأخذ بنصائح الآخرين رغم أهميتها.				
-19	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي.				
-20	أؤجل المهام الصعبة بشكل مستمر وأشعر بالكسل للقيام بها.				
-21	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.				

القسم الثاني: دافعية الإنجاز

الرقم	العـــــعــــــبــــــارة	مناسبة الفقرة		وضوح الصياغة		التعديل	ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة		
1-	لدي الرغبة في النجاح أكثر مما لدى زملائي الآخرين.						
2-	أترك الأعمال الصعبة التي تحتاج إلى جهد..						
3-	أنا بصفة عامة أخطط للمستقبل كثيرا.						
4-	أعجب في الجامعة بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة.						
5-	أنا مجتهد في أغلب شؤون حياتي.						
6-	أقوم بواجباتي داخل الجامعة بجهد واجتهاد.						
7-	أحرص على تحضير الدروس قبل حضورها.						
8-	أفضل أن لا تكون الامتحانات سهلة وبعيدة عن التعقد.						
9-	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.						
10-	أنا دائم التفكير في مستقبلي.						
11-	أكون في الجامعة في غاية الحماس.						
12-	لدي التصميم والإصرار على إتمام أي عمل صعب.						
13-	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.						

14-	أجد أن الإنجاز الجيد في الجامعة مهم لتحقيق أهدافي.				
15-	يهمني أن أتفوق على الآخرين.				
16-	أطمح إلى التمكن التام من المادة الدراسية.				
17-	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات الدراسة.				
18-	يهمني إنجاز عملي على أكمل وجه حتى لو أضر ذلك بعلاقاتي مع زملائي.				
19-	أستمتع بمنافسة طلبة آخرين في مستوى ذكائي.				
20-	لا أترك وقت الفراغ يفوتني دون أن استغله في عمل شيء ما.				
21-	أحب الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.				
22-	أنا قادر على حل ما يصعب على الطلبة الآخرين حله.				
23-	أحاسب نفسي دائما لما أنجزه في كل يوم.				

القسم الثالث : مركز الضبط

الرقم	العبارة	مناسبة الفقرة		وضوح الصياغة		التعديل	ملاحظات
		غير مناسبة	مناسبة	غير واضحة	واضحة		
1-	هل تعتقد أن معظم المشاكل يمكن أن تحل نفسها إذا لم تهتم بها ؟						
2-	هل تعتقد أنه يمكنك حماية نفسك من الإصابة بالرشح ؟						
3-	هل يولد بعض الناس وهم محظوظون ؟						
4-	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان.						
5-	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن طالبا محظوظا.						
6-	أستطيع الحصول على علامات جيدة إذا ما راجعت دروسي جيدا.						
7-	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا ما حضرت له جيدا.						
8-	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الطلبة إلى الأخطاء التي يرتكبونها.						
9-	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.						
10-	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة في المنهاج بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.						
11-	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي.						
12-	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.						

13-	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان جيد.				
14-	يعتمد النجاح في الدراسة على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادرا.				
15-	أن معظم ما يصيبنا من سوء هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة.				
16-	في كثير من الأحيان أشعر أني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.				
17-	يستحيل علي أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي.				
18-	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح.				
19-	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ.				
20-	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدراتي على تنفيذها بنجاح.				
21-	تعتقد أن للتشجيع أثر أكبر من الحظ في مساعدة الفريق الرياضي على الفوز.				
22-	تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والديك في موضوع ما.				
23-	تعتقد أن والديك يجب أن يسمح لك باتخاذ معظم القرارات الخاصة بك.				
24-	تشعر إذا أخطأت بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لتصويب ذلك.				
25-	تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضية.				

ملحق (ب)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم ا الرحمن الرحيم

أخي الطالب... أختيالطالبة ,,,

السلام عليكم ورحمة ا وبركاته ,,,

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

"**التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة**"

ولتحقيق هدف الدارسة أعدت الباحثة استبانه مكونه من (66) فقرة مدرجةً تدريجاً خماسياً، والمطلوب التكرم بوضع إشارة (√).

واشكر تعاونكم , كما أؤكد لكم أن المعلومات التي تقدمونها سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغايات البحث العلمي فقط.

ولكم مني خالص الشكر والتقدير على حسن تعاونكم

والسلام عليكم ورحمة ا وبركاته

الباحثة: براءة الشواورة

كلية العلوم التربوية قسم علم النفس التربوي

القسم الأول :- المعلومات العامة.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السنة الدراسية :أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐

رابعة أو أكثر ☐

القسم الثاني : يتناول مجالات الاستبانة والتي قسمت إلى قسمين رئيسين وهما :-

القسم الأول : التسويف الأكاديمي

القسم الثاني : دافعية الإنجاز

القسم الثالث : مركز الضبط

* يرجى قراءة كل فقرة من هذه الفقرات بدقة ووضع إشارة (√) عند الفقرة التي تعبر فيها عن رأيك.

القسم الأول: مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	العـــــعـــــــبـــــــارة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق ابدا
1-	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.					
2-	أنا لا أستطيع إدارة وقتي بنجاح.					
3-	أؤجل مهامي اليومية إلى الغد أو إلى إشعار أخر.					
4-	أتقاعس عن القيام بكثير من واجباتي.					
5-	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.					
6-	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لا يبقى لدي الوقت الكافي للدراسة.					
7-	أتوقف عن الدراسة عندما تسمح لي الفرصة للقيام بأعمال أخرى.					
8-	أعجز عن البدء في مهامي اليومية لانشغالي بوسائل الاتصال الاجتماعي.					
9-	أنا قلق حول احتمالية حصولي على درجات متدنية.					
10-	أترك الدراسة التي بدأت بها قبل أكمالها بقليل لأبدأ عملا أخر.					
11-	أبد دراستي فورا دون تأخير.					

12	أحب الدراسة في الوقت الضائع .					
13-	أهدر وقتا كبيرا قبل البدء في إنجاز مهامي الدراسة.					
14-	أقلل من قدراتي في مواجهة مهامي الدراسية.					
15-	لا أكمل واجباتي بشكل منتظم يوما بيوم.					
16-	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.					
17-	أقوم بأعمال كثيرة في الوقت نفسه وهذا يحول دون إكمال المهمات.					
18-	أؤجل الأخذ بنصائح الآخرين رغم أهميتها.					
19-	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي.					
20-	أؤجل المهام الصعبة بشكل مستمر وأشعر بالكسل للقيام بها.					
21-	أشعر بالكسل وفقدان الطاقة عند البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.					

القسم الثاني: دافعية الإنجاز

الرقم	العبارة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق ابدا
1-	لدي الرغبة في النجاح أكثر مما لدى زملائي الآخرين.					
2-	أترك الأعمال الصعبة التي تحتاج إلى جهد.					
3-	أنا بصفة عامة أخطط للمستقبل كثيرا.					
4-	أعجب في الجامعة بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة.					
5-	أنا مجتهد في أغلب شؤون حياتي.					
6-	أقوم بواجباتي داخل الجامعة بجهد واجتهاد.					
7-	أحرص على تحضير الدروس قبل حضورها.					
8-	أفضل أن تكون الامتحانات سهلة وبعيدة عن التعقيد.					
9-	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة يصعب تحملها.					
10-	أنا دائم التفكير في مستقبلي.					
11-	أكون في الجامعة في غاية الحماس.					
12-	لدي التصميم والإصرار على إتمام أي عمل صعب.					
13-	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي.					
14-	أجد أن الإنجاز الجيد في الجامعة مهم					

	لتحقيق أهدافي.					
-15	يهمني أن أتفوق على الآخرين.					
-16	أطمح إلى التمكن التام من المادة الدراسية.					
-17	أساعد زملائي الذين يعانون من صعوبات الدراسية.					
-18	يهمني إنجاز عملي على أكمل وجه حتى لو أضر ذلك بعلاقاتي مع زملائي.					
-19	أستمتع بمنافسة طلبة آخرين في مستوى ذكائي.					
-20	لا أترك وقت الفراغ يفوتني دون أن استغله في عمل شيء ما.					
-21	أحب الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.					
-22	أنا قادر على حل ما يصعب على الطلبة الآخرين حله.					
-23	أحاسب نفسي وأعززها دائما لما أنجزه في كل يوم.					

القسم الثالث: مركز الضبط

الرقم	العـــــعـــــبـــــارة	موافق بدرجة عالية	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق ابدا
1-	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان.					
2-	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن طالبا محظوظا.					
3-	أستطيع الحصول على علامات جيدة إذا ما راجعت دروسي جيدا.					
4-	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا ما حضرت له جيدا.					
5-	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الطلبة إلى الأخطاء التي يرتكبونها.					
6-	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه.					
7-	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات غير ذات صلة في المنهاج بحيث تجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.					
8-	كل ما يحدث لي هو من صنع يدي.					
9-	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك.					
10-	يندر أن يجد الطالب الامتحان غير عادل إذا كان استعداده لهذا الامتحان جيد.					
11-	يعتمد النجاح في الدراسة على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادرا.					

12-	أن معظم ما يصيبنا من سوء هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة.					
13-	في كثير من الأحيان أشعر أنني لا أستطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي.					
14-	يستحيل علي أن أقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاما في حياتي.					
15-	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح.					
16-	يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ.					
17-	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدراتي على تنفيذها بنجاح.					
18-	تعتقد أن للتشجيع أثر أكبر من الحظ في مساعدة الفريق الرياضي على الفوز.					
19-	تشعر أنه من المستحيل تقريبا أن تغير رأي والديك في موضوع ما.					
20-	تعتقد أن والديك يجب أن يسمح لك باتخاذ معظم القرارات الخاصة بك.					
21-	تشعر إذا أخطأت بأنك لا تستطيع أن تعمل إلا القليل لتصويب ذلك.					
22-	تعتقد أن معظم الناس يولدون ولديهم استعداد جيد لممارسة الرياضية.					

ملحق (ج)

أعضاء لجنة التحكيم

الرتبة الـأكاديمية	التخصص	مكان العمل	الاسم	الرقم
أستاذ مشارك	مناهج وتدريس	الجامعة السعودية الإلكترونية	أ.د إبراهيم محمد الصرايرة	1-
أستاذ مشارك	مناهج و تدريس	جامعة مؤتة	الدكتور ماجد محمد الخطايبة	2-
أستاذ مشارك	علم نفس مدرسي	جامعة مؤتة	الدكتور نايل محمود البكور	3-
أستاذ مشارك	مناهج و التدريس	جامعة مؤتة	الدكتور خضراء رشود الجعافرة	4-
أستاذ مساعد	مناهج وتدريس	جامعة مؤتة	الدكتور عمر عبدالرزاق الهويمل	5-
أستاذ مشارك	الأصول والادارة التربوية	جامعة مؤتة	الدكتور نايل سالم رشايده	6-
أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة مؤتة	الدكتور صبري حسن الطراونة	7-
أستاذ مساعد	علم نفس اكلينيكي	جامعة مؤتة	الدكتور أحمد جبريل المطارنة	8-

ملحق (د)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

MU'TAH UNIVERSITY

President Office



جامعة مؤتة

مكتب الرئيس

Ref. :

Date :

الرقم : ١٠٨/ ٣٨٢٦

التاريخ : ١٤/شوال/١٤٣٦هـ

الموافق : ٣٠/٧/٢٠١٥م

الدكتور مدير وحدة القبول والتسجيل المحترم

تحية طيبة، وبعد:

يرجى إجراء ما يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالبة براءة عمر يوسف الشواورة، والتي تدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير علم النفس التربوي، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراستها الموسومة بـ: "**التسويق الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى طلبة جامعة مؤتة**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

واقبلوا الاحترام،،،

رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

وشؤون الطلبة والمجتمع

أ.د. عبد الحميد إبراهيم المجالي

٢٥/١٠٧

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا